TỪ TƯ DUY PHẢN CHIẾU ĐẾN CAM KẾT NGHỀ NGHIỆP CỦA SINH VIÊN GIÁO DỤC MẦM NON: VAI TRÒ CHUỖI TRUNG GIAN CỦA TỰ HIỆU QUẢ GIẢNG DẠY VÀ BẢN SẮC NGHỀ

Triệu Tất Đạt[1], Nguyễn Trần Nhật Linh[1], Nguyễn Thị Thu Hà[2], Huỳnh Thị Mỹ Duyên[2]
[1] Khoa Giáo dục Mầm non, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh
[2] K1A Khoa Giáo dục mầm non, Trường ĐHSP TP. Hồ Chí Minh
Email: dattt@hcmue.edu.vn

Tóm tắt: *Nghiên cứu này khám phá cơ chế chuyển hóa từ Tư duy phản chiếu (RTQ) đến Cam kết nghề nghiệp (CCM) của sinh viên Giáo dục Mầm non, thông qua vai trò chuỗi trung gian của Tự hiệu quả giảng dạy (TSES) và Bản sắc nghề (CI). Dựa trên Lý thuyết Nhận thức Xã hội về Nghề nghiệp (SCCT), khảo sát được thực hiện trên 461 sinh viên. Kết quả phân tích bằng PROCESS Macro (Model 6) cho thấy RTQ tác động mạnh mẽ đến CCM thông qua cơ chế trung gian một phần. Cụ thể, hiệu ứng chuỗi RTQ → TSES → CI → CCM có ý nghĩa thống kê, góp phần giải thích 64,4% phương sai của biến phụ thuộc. Nghiên cứu khẳng định vai trò then chốt của phản tư trong việc xây dựng niềm tin năng lực và bản sắc nghề, cung cấp hàm ý quan trọng cho việc thiết kế chương trình đào tạo giáo viên mầm non bền vững.*

Từ khóa: *Tư duy phản chiếu, Tự hiệu quả giảng dạy, Bản sắc nghề, Cam kết nghề nghiệp, SCCT, Sinh viên Giáo dục Mầm non.*

FROM REFLECTIVE THINKING TO CAREER COMMITMENT AMONG EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDENTS: THE SERIAL MEDIATING ROLES OF TEACHER SELF-EFFICACY AND PROFESSIONAL IDENTITY

Abstract: *This study explores the mechanism underlying the relationship between reflective thinking and career commitment among early childhood education students, specifically examining the serial mediating roles of teacher self-efficacy and professional identity. Grounded in the Social Cognitive Career Theory (SCCT), data were collected from a sample of 461 students. PROCESS Macro analysis (Model 6) revealed that reflective thinking significantly influences career commitment through a partial mediation mechanism. Specifically, the serial mediation effect of reflective thinking → teacher self-efficacy → professional identity → career commitment was statistically significant, accounting for 64.4% of the variance in the dependent variable. The findings underscore the pivotal role of reflective thinking in fostering teacher self-efficacy and professional identity, offering crucial implications for designing sustainable early childhood teacher education programs.*

Keywords: *Reflective thinking; Teacher self-efficacy; Professional identity; Career commitment; SCCT; Early childhood education students.*

Nhận bài: 19/06/2026 *Phản biện: 19/07/2026* *Duyệt đăng: 21/07/2026*

I. MỞ ĐẦU

Trong bối cảnh thiếu hụt giáo viên và áp lực gia tăng lên chất lượng đào tạo, việc thấu hiểu các yếu tố dự báo sự cam kết với nghề (teacher commitment) của sinh viên sư phạm là vô cùng cấp thiết, bởi yếu tố này tác động trực tiếp đến chất lượng giảng dạy và sự phát triển của trẻ (Watt & Richardson, 2008a, 2008b). Khái niệm 'Cam kết nghề nghiệp' (Career Commitment) trong nghiên cứu được vận dụng từ Blau (1985), Carson và Bedeian (1994), đồng thời đối chiếu với các phát hiện của Watt và Richardson (2008). Động lực nghề nghiệp là cấu trúc đa chiều, trong đó chiều kích thời gian nhấn mạnh vào sự cam kết gắn bó lâu dài (Han & Yin, 2016; Dörnyei & Ushioda, 2011).

Theo mô hình FIT-Choice (Richardson & Watt, 2006), động lực lựa chọn nghề giáo được định hình mạnh mẽ bởi các 'giá trị tiện ích xã hội' (social utility values) như mong muốn định hình tương lai trẻ em và đóng góp cho xã hội. Các nghiên cứu tiếp theo của Watt và Richardson (2007, 2008a) chỉ ra rằng việc coi trọng các giá trị này có liên hệ mật thiết với sự hài lòng ban đầu và dự báo mạnh mẽ cho sự gắn bó, lưu lại với nghề (persistence) ngay cả khi đối mặt với các yêu cầu và áp lực cao của nghề nghiệp. Tuy nhiên, các nghiên cứu trước chủ yếu tập trung vào động lực lựa chọn và ý định gắn bó, trong khi cơ chế hình thành và củng cố bản sắc nghề trong quá trình đào tạo vẫn chưa được làm rõ, đặc biệt là vai trò của các yếu tố nhận thức như tư duy phản chiếu và tự hiệu quả giảng dạy.

Nghiên cứu này đề xuất mô hình chuỗi trung gian giải thích cơ chế chuyển hóa từ Tư duy phản chiếu (RTQ) đến Cam kết nghề nghiệp (CCM) thông qua Tự hiệu quả giảng dạy (TSES) và Bản

sắc nghề (CI). Dựa trên Lý thuyết Nhận thức Xã hội về Nghề nghiệp (SCCT), nghiên cứu giả định rằng tư duy phản chiếu chuyển hóa thành cam kết nghề thông qua cơ chế tuần tự: nâng cao tự hiệu quả, từ đó củng cố bản sắc nghề. Kết quả nghiên cứu cung cấp bằng chứng thực nghiệm về vai trò then chốt của phản tư, từ đó đề xuất hàm ý quản trị cho việc thiết kế chương trình đào tạo giáo viên mầm non bền vững.

II. CƠ SỞ LÝ THUYẾT VÀ PHÁT TRIỂN GIẢ THUYẾT

2.1. Lý thuyết nền tảng: Social Cognitive Career Theory (SCCT)

Nghiên cứu được xây dựng trên nền tảng Lý thuyết Nhận thức Xã hội về Nghề nghiệp (SCCT; Lent et al., 1994, 2000). SCCT nhấn mạnh cơ chế nhân quả trong đó các biến nhận thức cá nhân (cognitive-person variables) – đặc biệt là Tự hiệu quả (Self-Efficacy) – dẫn dắt đến việc hình thành Mục tiêu và Hành động (Goals/Actions). Vận dụng khung lý thuyết này vào bối cảnh đào tạo giáo viên mầm non, nghiên cứu đề xuất mô hình trong đó quá trình chuyển hóa từ Tư duy phản chiếu (RTQ) đến Cam kết nghề nghiệp (CCM) được giải thích thông qua chuỗi trung gian nối tiếp của Tự hiệu quả giảng dạy (TSES) và Bản sắc nghề (CI).

2.2. Tư duy phản chiếu và Tự hiệu quả giảng dạy (H1)

Tư duy phản chiếu giúp sinh viên 'chế biến' trải nghiệm và đánh giá lại năng lực, từ đó củng cố niềm tin vào hiệu quả bản thân (Boud, 2001; Kember et al., 2000; Zimmerman, 2002). Trong bối cảnh sư phạm, quá trình này giao thoa với khái niệm Tự hiệu quả giảng dạy (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) – niềm tin của giáo viên vào khả năng tổ chức và thực hiện thành công các nhiệm vụ giảng dạy. Khi chủ động xem xét lại phương pháp giảng dạy, sinh viên không chỉ cải thiện kỹ năng mà còn xây dựng niềm tin vào năng lực sư phạm của bản thân.

Cần phân biệt rõ: TSES đo lường niềm tin vào năng lực thực thi ("tôi có thể làm được"), trong khi Bản sắc nghề (CI) phản ánh mức độ nhận diện và gắn bó với vai trò giáo viên ("tôi là ai trong nghề"). Hai cấu trúc này bổ trợ lẫn nhau nhưng không trùng lặp về mặt đo lường, đảm bảo tính độc lập trong mô hình chuỗi trung gian.

H1: Tư duy phản chiếu (RTQ) có tác động dương đến Tự hiệu quả giảng dạy (TSES).

2.3. Tự hiệu quả giảng dạy và Bản sắc nghề (H2)

Bản sắc nghề hình thành qua quá trình thu hẹp khoảng cách giữa năng lực hiện tại và kỳ vọng vai trò thông qua cơ chế phản tư (Ibarra, 1999; Orland-Barak, 2006). Về mặt động lực, tự hiệu quả cao không chỉ giúp giáo viên vượt qua rào cản và duy trì sự kiên cường nghề nghiệp (Gu & Day, 2007), mà còn có liên hệ mật thiết với sự hài lòng trong công việc ngay cả khi đối mặt với áp lực (Klassen & Chiu, 2010). Khi tự tin vào năng lực, sinh viên coi nghề giáo là một phần con người mình, từ đó hình thành bản sắc nghề vững chắc.

H2: Tự hiệu quả giảng dạy (TSES) có tác động dương đến Bản sắc nghề (CI).

2.4. Bản sắc nghề và Cam kết nghề nghiệp (H3)

Cam kết nghề nghiệp (Career Commitment) phản ánh thái độ và động lực của cá nhân đối với nghề nghiệp đã chọn (Blau, 1985; Carson & Bedeian, 1994). Theo Carson và Bedeian (1994), đây là một cấu trúc đa chiều bao gồm ba thành phần: Bản sắc nghề (Career Identity), Lập kế hoạch nghề nghiệp (Career Planning) và Khả năng phục hồi nghề nghiệp (Career Resilience). Vận dụng logic này vào bối cảnh đào tạo giáo viên mầm non, có thể suy luận rằng khi sinh viên hình thành bản sắc nghề vững chắc, họ sẽ trang bị được 'sức đề kháng' tâm lý trước các rào cản thực tế, từ đó thúc đẩy cam kết nghề nghiệp bền vững.

H3: Bản sắc nghề (CI) có tác động dương đến Cam kết nghề (CCM).

2.5. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Dựa trên logic nhân quả của SCCT (Lent et al., 1994), nghiên cứu đề xuất mô hình chuỗi trung gian (serial mediation) giải thích cơ chế chuyển hóa từ RTQ đến CCM theo trình tự: Phản tư xây dựng Tự hiệu quả → Tự hiệu quả củng cố Bản sắc → Bản sắc dẫn đến Cam kết nghề nghiệp.

H4: Tự hiệu quả giảng dạy (TSES) và Bản sắc nghề (CI) đóng vai trò là chuỗi trung gian nối tiếp (serial mediators) trong mối quan hệ giữa Tư duy phản chiếu (RTQ) và Cam kết nghề (CCM).

Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất



III. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Mẫu nghiên cứu và Quy trình thu thập dữ liệu

Dữ liệu được thu thập từ sinh viên ngành Giáo dục Mầm non thông qua phương pháp lấy mẫu thuận tiện có chủ đích (purposive convenience sampling). Dữ liệu khảo sát ban đầu thu thập được 675 phiếu hợp lệ. Nhằm đảm bảo chất lượng đầu vào cho phân tích đa biến, nghiên cứu thực hiện quy trình sàng lọc nghiêm ngặt theo ba bước: (1) Loại bỏ 183 phiếu có hiện tượng straight-lining (trả lời cùng 1 giá trị trên toàn bộ các biến); (2) Loại bỏ 30 phiếu là outlier đơn biến ($|Z| > 3.29$); (3) Kiểm tra outlier đa biến bằng khoảng cách Mahalanobis trên 4 biến tổng hợp (RTQ, TSES, CI, CCM) với bậc tự do $df = 4$ ($\alpha = 0.001$) và loại bỏ 1 trường hợp vượt ngưỡng.

Tập dữ liệu cuối cùng bao gồm 461 quan sát hợp lệ, đáp ứng tỷ lệ quan sát/biến là 8.86:1 (đối với 52 biến quan sát), đạt yêu cầu tối thiểu để ước lượng mô hình hồi quy chuỗi trung gian (Hair et al., 2019). Quy trình khảo sát tuân thủ nghiêm ngặt các nguyên tắc đạo đức nghiên cứu, đảm bảo tính tự nguyện và bảo mật hoàn toàn thông tin cá nhân của sinh viên.

3.2. Công cụ đo lường

Bảng hỏi sử dụng thang đo Likert 5 điểm, bao gồm:

• Tư duy phản chiếu (RTQ): 16 biến quan sát thuộc 4 thành phần (Kember et al., 2000).

• Tự hiệu quả giảng dạy (TSES): 24 biến quan sát thuộc 3 thành phần (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

• Bản sắc nghề (CI - 4 biến) và Cam kết nghề (CCM - 8 biến): Được tách từ thang đo đa chiều của Carson và Bedeian (1994).

Việc tách biệt CI (thành phần nhận thức - biến trung gian) và CCM (thành phần hành vi - biến phụ thuộc) hoàn toàn phù hợp với logic chuyển hóa từ nhận thức sang hành vi của SCCT (Lent et al., 1994), đồng thời tránh được hiện tượng trùng lặp khái niệm (construct overlap).

3.3. Chiến lược phân tích dữ liệu

Dữ liệu được xử lý bằng SPSS 26.0, AMOS và PROCESS Macro v4.2 (Hayes, 2022) theo quy trình hai bước: (1) Phân tích nhân tố khẳng định (CFA) trên AMOS để đánh giá độ tin cậy và giá trị của thang đo; (2) Kiểm định mô hình chuỗi trung gian bằng PROCESS Macro (Model 6) với kỹ thuật Bootstrap 5.000 mẫu lặp. Trong mô hình, RTQ là biến độc lập (X), TSES và CI là hai biến trung gian nối tiếp (M1, M2), và CCM là biến phụ thuộc (Y).

IV. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Thống kê mô tả và kiểm định giả định

Bảng 1 trình bày thống kê mô tả và đánh giá phân phối chuẩn của các biến. Sinh viên có mức độ đồng thuận cao với các khái niệm nghiên cứu (Mean = 4.01 – 4.38). Các chỉ số Skewness và Kurtosis đều nằm trong ngưỡng cho phép ($< |2|$ và $< |7|$), khẳng định dữ liệu tuân thủ giả định phân phối chuẩn, phù hợp cho các phân tích hồi quy và mô hình trung gian tiếp theo.

Bảng 1. Thống kê mô tả và đánh giá phân phối chuẩn (N = 461)

Biến	Mean	Std. Dev.	Skewness	Kurtosis
RTQ (Tư duy phản chiếu)	4.132	0.555	-0.323	-0.349
TSES (Tự hiệu quả)	4.012	0.607	-0.439	-0.049
CI (Bản sắc nghề)	4.383	0.631	-0.895	0.396
CCM (Cam kết nghề)	4.151	0.614	-0.547	0.132

4.2. Đánh giá mô hình đo lường

Kết quả phân tích nhân tố khẳng định (CFA) trên AMOS cho thấy mô hình đo lường đạt độ phù hợp tốt ($\chi^2/df = 2.072$, CFI = 0.936, TLI = 0.933, RMSEA = 0.048). Như trình bày ở Bảng 2, tất cả các biến tiềm ẩn đều đạt độ tin cậy vượt trội (Cronbach's $\alpha > 0.90$; CR > 0.87) và giá trị hội tụ (AVE > 0.65). Thành phần 'Hành động theo thói quen' (HA) của thang đo RTQ có hệ số tải 0.475, nhưng thang đo vẫn được chấp nhận do CR và AVE tổng thể đạt chuẩn (Hair et al., 2019).

Để giải quyết triệt để lo ngại về sự trùng lặp khái niệm (đặc biệt giữa CI và CCM), kiểm định Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT) (Henseler et al., 2015) cho thấy tất cả các cặp biến đều có giá trị < 0.85 (cao nhất là 0.734). Tiêu chuẩn Fornell-Larcker và hệ số Common Latent Factor (CLF < 0.20) cũng được thỏa mãn. Đồng thời, kiểm định đa cộng tuyến cho thấy các hệ số VIF đều < 2.0, và kiểm định Harman's Single Factor (46.25% < 50%) khẳng định không có thiên lệch phương pháp chung nghiêm trọng.

Bảng 2. Tóm tắt đánh giá mô hình đo lường (Measurement Model)

Biến tiềm ẩn	Số biến	Cronbach's α	CR	AVE
RTQ (Tư duy phản chiếu)	16	0.929	0.876	0.652
TSES (Tự hiệu quả giảng dạy)	24	0.971	0.925	0.803
CI (Bản sắc nghề)	4	0.917	0.917	0.735
CCM (Cam kết nghề)	8	0.931	0.905	0.827

Ghi chú: Max HTMT là giá trị HTMT cao nhất của biến đó khi so sánh với các biến còn lại trong mô hình. Tất cả đều < 0.85 (ngưỡng nghiêm ngặt), khẳng định giá trị phân biệt.

Bảng 3. Kết quả kiểm định Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT) ở cấp biến tổng hợp

Biến	RTQ	TSES	CI	CCM
RTQ	—			
TSES	0.674	—		
CI	0.609	0.602	—	
CCM	0.731	0.734	0.732	—

Ghi chú: Giá trị trong bảng là tỷ lệ HTMT giữa các cặp biến tổng hợp, tính từ ma trận tương quan của toàn bộ biến quan sát gốc (Henseler et al., 2015). Tất cả các giá trị đều thấp hơn ngưỡng nghiêm ngặt 0.85, khẳng định không có hiện tượng trùng lặp khái niệm (construct overlap) giữa bất kỳ cặp biến nào trong mô hình, kể cả giữa CI và CCM

4.3. Kiểm định mô hình chuỗi trung gian

Sử dụng PROCESS Macro (Model 6) với 5.000 mẫu Bootstrap, mô hình giải thích được 64,4% phương sai của biến Cam kết nghề nghiệp ($R^2 = 0.644$, $F(3, 457) = 275.15$, $p < .001$). Bảng 4 tóm tắt kết quả hồi quy các đường dẫn trực tiếp và hiệu ứng gián tiếp.

Tất cả các đường dẫn trực tiếp trong mô hình lý thuyết đều có tác động dương và ý nghĩa thống kê ($p < .001$), lần lượt ủng hộ H1, H2 và H3. Đáng chú ý, tác động trực tiếp của RTQ lên CCM vẫn có ý nghĩa, cho thấy TSES và CI đóng vai trò trung gian một phần (partial mediation).

Quan trọng nhất, hiệu ứng gián tiếp thông qua chuỗi RTQ → TSES → CI → CCM (Ind3) có khoảng tin cậy 95% không chứa giá trị 0 ([0.054, 0.123]), do đó H4 được chấp nhận. Điều này khẳng định cơ chế tuần tự: Tư duy phản chiếu chuyển hóa thành Cam kết nghề thông qua việc nâng cao Tự hiệu quả và củng cố Bản sắc nghề.

V. BÀN LUẬN

5.1. Thảo luận kết quả chính

Nghiên cứu đã xác nhận thành công cơ chế tuần tự: phản tư → tự hiệu quả → bản sắc → cam kết. Phát hiện RTQ tác động mạnh nhất đến TSES cho thấy vai trò nền tảng của nhận thức. Việc mô hình giải thích được hơn 64% phương sai của CCM khẳng định sức mạnh dự báo của chuỗi biến nhận thức này.

5.2. Ý nghĩa lý thuyết

Kết quả củng cố và mở rộng Lý thuyết Nhận thức Xã hội về Nghề nghiệp (SCCT) trong bối cảnh đào tạo giáo viên mầm non. Cơ chế 'hai trụ cột' (phản tư thúc đẩy thay đổi nhận thức, tự hiệu quả cung cấp niềm tin thực thi) phản ánh đúng tinh thần cốt lõi của SCCT (Lent et al., 1994), khi các biến nhận thức cá nhân đóng vai trò trung tâm định hình mục tiêu và hành động nghề nghiệp. Nghiên cứu tiếp nối hướng đi mở rộng lý thuyết của Lent và Brown (2006) - những người đã thành công khi tích hợp SCCT vào việc giải thích sự hài lòng trong công việc - để áp dụng khung lý thuyết này vào việc giải thích cam kết nghề nghiệp.

Về bản chất Bản sắc nghề (CI), kết quả phù hợp với quan điểm của Beijaard và cộng sự (2000) rằng bản sắc nghề được xây dựng từ sự kết hợp của các loại chuyên môn (nội dung, sư phạm, didactic), đồng thời mở rộng theo logic 'trở thành' (becoming) của Ottesen (2006): hình thành bản sắc không chỉ là học kỹ năng, mà là quá trình kiến tạo liên tục để 'trở thành' giáo viên mầm non thực thụ. Vận dụng logic này vào bối cảnh đào tạo, tự hiệu quả giảng dạy (TSES) đóng vai trò như một biến nhận thức then chốt thúc đẩy quá trình 'trở thành' này.

5.3. Ý nghĩa thực tiễn

Trong bối cảnh thiếu hụt giáo viên và áp lực ngày càng gia tăng lên chất lượng đào tạo (Watt & Richardson, 2008a), nghiên cứu gợi mở hai hàm ý quản trị quan trọng.

Thứ nhất, các cơ sở đào tạo cần thiết kế chương trình phát triển tư duy phản chiếu có hệ thống ngay từ năm nhất thông qua nhật ký thực tập và đối thoại chuyên môn, xem đây là điểm khởi đầu then chốt trong chuỗi hình thành cam kết nghề.

Thứ hai, việc xây dựng bản sắc nghề cần gắn với các 'giá trị tiện ích xã hội' (social utility values) - bao gồm mong muốn định hình tương lai trẻ em, nâng cao công bằng xã hội, đóng góp cho xã hội và làm việc với trẻ em (Watt & Richardson, 2007). Vận dụng khung FIT-Choice vào bối cảnh đào tạo giáo viên mầm non, có thể suy luận rằng khi sinh viên coi trọng các giá trị tiện ích xã hội này, chúng sẽ trở thành động lực giá trị giúp họ duy trì sự gắn bó và lưu lại với nghề (persistence) ngay cả khi đối mặt với các yêu cầu và áp lực cao của nghề nghiệp (Watt & Richardson, 2008a, 2008b).

5.4. Hạn chế và hướng nghiên cứu tương lai

Nghiên cứu có một số hạn chế: thiết kế cắt ngang hạn chế việc khẳng định quan hệ nhân quả tuyệt đối; mẫu chỉ tập trung vào sinh viên GDMN tại một số cơ sở làm giảm khả năng khái quát hóa; và việc sử dụng thang đo tự báo cáo tiềm ẩn thiên lệch phương pháp chung (dù đã được kiểm soát qua Harman's Single Factor). Các nghiên cứu tương lai nên sử dụng thiết kế nghiên cứu dọc (longitudinal design) và bổ sung các biến điều tiết (moderators) như hỗ trợ xã hội, khí hậu tổ chức, hoặc trải nghiệm thực tập để làm rõ các điều kiện biên của mô hình chuỗi trung gian này.

VI. KẾT LUẬN

Nghiên cứu đã làm sáng tỏ cơ chế "hộp đen" trong quá trình hình thành cam kết nghề của sinh viên sư phạm: Tư duy phản chiếu không chỉ tác động trực tiếp mà còn chuyển hóa thành Cam kết nghề thông qua chuỗi tuần tự. Tự hiệu quả → Bản sắc nghề. Với $R^2 = 64{,}4\%$, mô hình khẳng định phản tư là "công tắc khởi động" then chốt cho cả hành trình phát triển nghề nghiệp. Đây là bằng chứng thực nghiệm vững chắc để các cơ sở đào tạo giáo viên mầm non thiết kế lại chương trình theo hướng "phản tư làm trung tâm" (reflection-centered), thay vì chỉ tập trung vào truyền thụ kỹ năng đơn thuần.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. Teaching and Teacher Education, 16(7), 749–764. DOI: 10.1016/S0742-051X(00)00023-8

Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. Journal of Occupational Psychology, 58(4), 277–288. DOI: 10.1111/j.2044-8325.1985.tb00201.x

Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. New Directions for Adult and Continuing Education, 2001(90), 9–18. DOI: 10.1002/ace.16

Carson, K. D., & Bedeian, A. G. (1994). Career commitment: Construction of a measure and examination of its psychometric properties. Journal of Vocational Behavior, 44(3), 237–262. DOI: 10.1006/jvbe.1994.1017

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). Teaching and researching motivation (2nd ed.). Pearson Education.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. Journal of Marketing Research, 18(1), 39–50. DOI: 10.2307/3151312

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. Teaching and Teacher Education, 23(8), 1302–1316. DOI: 10.1016/j.tate.2006.06.006

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). Multivariate data analysis (8th ed.). Cengage Learning.

Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. Cogent Education, 3(1), 1217819. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1217819

Hayes, A. F. (2022). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (3rd ed.). Guilford Press.

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. Journal of the Academy of Marketing Science, 43(1), 115–135. DOI: 10.1007/s11747-014-0403-8

Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. Administrative Science Quarterly, 44(4), 764–791. DOI: 10.2307/2667055

Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Walker, K., & Yuen, F. K. (2000). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. International Journal of Lifelong Education, 19(1), 18–30. DOI: 10.1080/026013799293928

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. Journal of Educational Psychology, 102(3), 741–756. DOI: 10.1037/a0019237

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. Journal of Vocational Behavior, 69(2), 236–247. DOI: 10.1016/j.jvb.2006.02.006

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. Journal of Vocational Behavior, 45(1), 79–122. DOI: 10.1006/jvbe.1994.1027

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. Journal of Counseling Psychology, 47(1), 36–49. DOI: 10.1037/0022-0167.47.1.36

Ottesen, E. (2006). Reflection in teacher education: Exploring student teachers' and mentors' discourse in internship (Doctoral dissertation, University of Oslo).

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34(1), 27–56. DOI: 10.1080/13598660500480290

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2007). Stability and fluctuation in patterns of motivation and choice. In P. W. Richardson & H. M. G. Watt (Eds.), Career choice and development: Applying contemporary theories and practices (pp. 119–161). Jossey-Bass.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17(7), 783–805. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. Journal of Experimental Education, 75(3), 167–202. DOI: 10.3200/JEXE.75.3.167-202

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008a). Motivation for teaching. Learning and Instruction, 18(5), 405–407. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.009

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008b). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. Learning and Instruction, 18(5), 408–428. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.002

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41(2), 64–70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2